

Jürgen Oelkers

### *Bildungspolitik als Kulturpolitik<sup>\*)</sup>*

In vielen deutschsprachigen Ländern sind „Kulturpolitik“ und „Bildungspolitik“ getrennte Grössen. Unter Kulturpolitik wird die Förderung einzelner Künstler, verschiedener künstlerischer Projekte oder auch kleinerer und grösserer Institutionen der Kunst verstanden, manchmal auch die Verhinderung von Kunst; Bildungspolitik hingegen bezieht sich auf die Institutionen Schule und Hochschule. Auch hier kann „Politik“ Verhinderung heissen, ohne jetzt auf Harnos oder den Lehrplan 21 näher einzugehen. Nur so viel: Manchmal vermisst man Kultur, wenn die Kompetenzen gezählt werden.

Natürlich ist in der Geschichte der Bildungstheorie immer ein enger Bezug zwischen Schule und Bildung hergestellt worden, „Bildung“ ist ja ein Wort der Auszeichnung und wer wäre gerne *ohne* Bildung? Das ist nicht ganz ohne Risiko, weil Ansprüche der Bildung mit der eigenen Person präsentiert werden müssen und so auch verfehlt werden können. Die Schadenfreude ist gross, wenn man auf dem glatten Parkett der Zitate und Anspielungen ausrutscht, und niemand bedauert den, der falsch ausspricht oder betont, was als exakte Kenntnis erwartet wird. Bildung hat so auch etwas mit Blamage zu tun, von der man sich schlecht erholen kann.

Trotz des Risikos der Selbstdarstellung, bis heute kann man den trotzigsten Satz lesen, dass Bildung einzig und allein dem „Subjekt“ zu dienen habe, dabei keinen anderen Zweck verfolgen dürfe und sich insbesondere von Nutzerwartungen der Gesellschaft fernhalten müsse, während auf der anderen Seite die Schule immer neue Generationen von Kindern und Jugendlichen aus unterschiedlichen Milieus und Gesellschaftsgruppen unterrichten und zu Abschlüssen führen muss. Wenn Ideal und Wirklichkeit nicht zusammenpassen, gibt es einen Ausweg, mit Hegel nämlich lässt sich sagen: Umso schlimmer für die Wirklichkeit.

In der klassischen deutschen Bildungstheorie ist nie auf die besonderen institutionellen Bedingungen der modernen Massenverschulung Rücksicht genommen worden, die jeden erreichen soll und so niemanden vorab privilegieren kann. Die Leistung und nicht die Herkunft soll über den Rang entscheiden, aber dann kann die Bildung sich nicht am „Subjekt“ der Philosophie ausrichten, das so unantastbar ist, dass es durch Leistungsdifferenz gekränkt wäre. Die berühmte Dialektik von „Subjekt“ und „Objekt“ verträgt kein Subjekt, das schwach ist in Mathematik, befriedigend in Deutsch und gut in Sport.

Schulabschlüsse sind in der Schulkritik genau das Gegenteil von dem, was bildungstheoretisch erwartet wird. In diesem Sinne wäre das Thema meines Vortrages ein historisch wohl bekanntes Missverständnis, das sich darin zeigt, von der Schule immer weit mehr zu erwarten, als sie zu leisten imstande ist und von den hehren Zielen aber nichts zurücknehmen zu können. Letztlich soll alles erreicht werden, was gut klingt und in der Zielsprache klingt eben nie etwas schlecht. Auch das, notabene, ist kein Kommentar zum Lehrplan 21.

---

<sup>\*)</sup> Vortrag in der Universität Zürich am 16. April 2015.

Nun kann man den Fokus des Themas aber auch verschieben, weg von dem empfindsamen Subjekt der Hochkultur und hin zum Zusammenleben verschiedener Kulturen in der modernen Gesellschaft. Darüber werde ich im Folgenden sprechen, weil die Verschiedenheit der Kulturen und mit ihr der Religionen lange Zeit *kein* bildungspolitisches Thema war, nunmehr aber ins Zentrum gerückt ist.

- Es geht dabei um Fragen der kulturellen Identität und der Öffnung ins Ungewisse gleichermaßen,
- was die Bildungspolitik vor neue Herausforderungen stellt, die sich mit den klassischen Theoriemitteln nicht bearbeiten lassen.
- Sie betonen „Identität“ als Übereinstimmung und nicht als Gewinn der Differenz.

Dieser Ausgangspunkt, Bildung von der Verschiedenheit her zu denken, musste so lange nicht gewählt werden, wie sich Gesellschaft und Herkunftskulturen weitgehend deckten. Die Anfänge der Volksschule im Kanton Zürich zeigen diese Überlappung in aller Deutlichkeit, die Schule spiegelte die Herkunft und die Herkunft war zusammen mit den schulischen Berechtigungen der Garant für den Verbleib in der Gesellschaft. Geling das nicht, war die ultima ratio oft die Auswanderung

Die Einwanderungswellen nach dem Zweiten Weltkrieg haben dieses autochtone Selbstverständnis angegriffen, plötzlich galt es, Kinder aus italienischen Einwanderungsfamilien so zu verschulen, dass auch sie zu Abschlüssen gelangen konnten. Religiöse Fremdheit war zu diesem Zeitpunkt nur in dem Sinne gegeben, dass Kinder katholischer Eltern in reformierten Schulen untergebracht werden mussten, was man dadurch löste, dass der Religionsunterricht geteilt wurde. Und man musste sich als Schüler daran gewöhnen, dass die Katholischen mehr Feiertage hatten als die Reformierten.

Aber das Thema liegt tiefer, als der historische Neid über die vermeintlichen Privilegien ahnen lässt. Der Neid war im Übrigen sehr abstrakt, man hatte keine Ahnung, was Feiertage im anderen Lager konkret bedeuteten. Dafür blühten die Phantasien und Zuschreibungen. Katholiken, habe ich als Schüler gelernt, sind „falsch“, weil sie alles beichten können und für nichts verantwortlich gemacht werden dürfen. Die offizielle deutsche Bildungspolitik förderte diese mentale Segregation, mit der anderen Seite sollte und wollte man nichts zu tun haben.

Man sieht, ich bin ein Kind der fünfziger Jahre, das nie eine katholische Kirche von innen gesehen und das auch nicht als Verlust empfunden hat. Die Zugehörigkeit war klar, geregelt durch Geburt und Taufe, später dann noch durch Konfirmation und damit zusammenhängend durch christliche Unterweisung, die vor allem darüber belehrte, dass eine Grenze zu beachten war. Zur Unterweisung gehörten Kirchenlieder, die die Zugehörigkeit vertieften. Wenn mit Paul Gerhardt das Herz „ausgeht“ und „Freude sucht“, dann war das lutherische Herz gemeint.<sup>1</sup>

Vergleiche konnten da nur stören, man teilte den Ritus ja auch mit niemand anderem. Aber die festen Bezüge und Eckwerte der Erziehung wurden mit jeder Generation schwächer, weil die historischen Grenzen nicht gehalten werden konnten und der christliche Glaube in

---

<sup>1</sup> Paul Gerhardt (1607-1676): *Geh aus, mein Herz, und suche Freud* (1653).

Mitteleuropa an Überzeugung verlor. Das hat vor allem mit grundlegenden Veränderungen in der Organisation der Bildung und auch mit der Stellung der Religion in der Gesellschaft zu tun.

Seit Mitte des 18. Jahrhunderts hat sich in allen Industriegesellschaften unter Inkaufnahme von zum Teil schweren und seinerzeit kaum lösbaren gesellschaftlichen Konflikten eine Organisation *öffentlicher Bildung* entwickelt, die auf säkularen oder laïischen Grundlagen basiert. Der französische Ausdruck „*laïque*“<sup>2</sup> ist im europäischen Umfeld allerdings sehr verschieden interpretiert worden, eine radikale Loslösung der Erziehung von der Religion hat sich in der Breite auch nach dem Kulturkampf am Ende des 19. Jahrhunderts nicht wirklich durchsetzen lassen.

Der laïische Staat kann aber seine Institutionen neutral definieren und Religion von öffentlicher Bildung trennen. Radikal wie in Frankreich war das im deutschsprachigen Bildungsraum allerdings nicht möglich; die Lösung war die Einführung eines verbindlichen Schulfaches Religionsunterricht, das konfessionell ausgerichtet war und immer eine Randstellung innehatte. Mitte des 19. Jahrhunderts sollte noch die ganze Volksschule christlich sein.

- Stattdessen wurde „Religion“ Teil der Stundentafel und so einer Schulorganisation, die sich nicht nach Konfessionen unterscheiden liess.
- Entscheidend für die Entwicklung der Volksschule war die langfristige Säkularisierung des Lehrplans und der Lehrmittel.
- Erst mit ihr sind die grossen Distanzen zwischen den staatlichen Schulen und den christlichen Religionen entstanden, die bis heute massgebend sind.

Die Lösung des konfessionellen Schulfachs war solange unstrittig, wie sich Glaubensgemeinschaften als Mono- oder Mehrheitskulturen erhalten konnten, sprich: solange katholische, reformierte oder lutherische Gemeinschaften, also die Kirchen des christlichen Glaubens, eine überlieferte Dominanz behielten, die sich durch Konzessionen an die christlichen Minderheiten vor Ort ausgleichen liess. Niemand konnte gezwungen werden, am Unterricht der Mehrheit teilzunehmen, niemand wurde aber auch vom Unterricht befreit, der Staat verpflichtete sich, auch für ganze kleine Zahlen Religionsunterricht zu ermöglichen.

Auch in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts wurde in den Schulen noch christlicher Glaubensunterricht erteilt. Um nochmals das Kind der fünfziger Jahre zu zitieren: Den Unterricht erteilten Katecheten, die einen Lehrauftrag erhielten, keine vom Staat ausgebildeten Religionslehrer. Völlig selbstverständlich war, dass es sich um Glaubensunterricht handelte und so auch um einen Unterricht der Abgrenzung. Andere Religionen wurden entweder gar nicht thematisiert oder galten als nicht rechtmässig. Vom Islam habe ich als Schüler nie etwas gehört.

Diese Situation hat sich inzwischen gründlich und vermutlich irreversibel geändert. Nicht nur in den urbanen Zentren Mitteleuropas, sondern auch in den ländlichen Regionen herrscht heute eine multireligiöse Realität mit drastisch schwindenden Anteilen der christlichen Kirchen. Das ist zwischen meinem Norddeutschland, Bayern und Zürich durchaus verschieden, betrifft mehr die reformierten Kirchen als die katholische, aber ist doch eine deutliche historische Tendenz. Eine wachsende Gruppe in vielen westlichen Ländern

---

<sup>2</sup> Das Gesetz zur Trennung von Staat und Kirche von 1905 begründete den französischen Laizismus.

sind inzwischen die Ungläubigen, versteht man darunter Personen ohne Zugehörigkeit zu einer Glaubensgemeinschaft.

Aus dem Rückgang christlicher Glaubensüberzeugungen vor allem in Mitteleuropa kann nicht geschlossen werden, dass sich religiöse Kulturen generell auflösen. Und auch der Befund abnehmender christlicher Sozialisation gilt nur regional. Die klassische soziologische These der zunehmenden und unaufhaltsamen Säkularisierung aller Lebensbereiche trifft nicht so zu, wie Max Webers Diktum der „Entzauberung der Welt“ dies verstanden wissen wollte.<sup>3</sup> Der Zauber nämlich kann sich verschieben und neu aufladen.

Max Weber ist gleichsam der Schirmherr dieser Tagung, er kommt daher auch bei mir zu Wort:

- Die „Entzauberung der Welt“ heisst einfach „durch Berechnen beherrschen können“ (Weber 1991, S. 17).
- Es gibt keine „geheimnisvollen unberechenbaren Mächte“ mehr, das Leben ist im Prinzip rationalisierbar geworden (ebd.).
- Diese Tendenz soll den „Entzauberungsprozess“ der okzidentalen Kultur seit ihren Anfängen kennzeichnen (ebd., S. 17/18), also nicht erst seit der Aufklärung

Zu Beginn des 20. Jahrhunderts schien noch eine unumkehrbare geschichtliche Tendenz zu sein, was am Ende des Jahrhunderts keineswegs mehr so ausgemacht war. Gerade Religionssoziologen wie Peter Berger (1969) haben früh auf den *Rumour of Angels*<sup>4</sup> verwiesen, also die Rückkehr der Transzendenz mitten in der scheinbar vollzogenen Säkularisierung, wobei auch diese These vor dem Hintergrund des historischen Wandels des *christlichen* Glaubens verstanden werden muss. Im Hintergrund von Webers „Entzauberung der Welt“ standen vor allem calvinistische Formen der asketischen Rationalisierung, die Formel trifft also nicht einmal für alle christlichen Kirchen zu.

Es gibt keine einheitliche Tendenz in der Geschichte der Glaubensgemeinschaften, und dies weder im Blick auf grosse Kirchen noch bezogen auf häretische Gruppen, die mit eigenen Deutungen des Glaubens immer wieder für Aufspaltungen innerhalb der Kirchen gesorgt haben. Nicht einmal die Geschichte der grossen Gründungen ist abgeschlossen, ebenso wenig wie die innere Entwicklung der Kirchen. Der Islam etwa steht noch *vor* der historischen Textkritik,<sup>5</sup> aber das gilt etwa auch für die orthodoxe Kirche Russlands und ihren Einfluss auf die Gesellschaft,<sup>6</sup> der heute sogar die Politik bestimmt. Und wer amerikanischer Präsident sein will, muss sonntags in die Kirche gehen.

Im Christentum hat die Textkritik spätestens mit Erasmus' *Novum instrumentum omne* von 1516 eingesetzt.<sup>7</sup> Die historische Kritik war verantwortlich für die Entwicklung eines symbolischen und nicht mehr wörtlichen Verständnisses des Glaubens. Der Koran wird bis

<sup>3</sup> Vortrag *Wissenschaft als Beruf* (1919).

<sup>4</sup> Der Titel bezieht auf eine Stelle im Hebräerbrief: Manche haben in ihrem Leben, „ohne es zu wissen, Engel beherbergt“ (Hebräer 13, 2).

<sup>5</sup> Ein „Apparatus Criticus“ zum Koran ist in den zwanziger Jahren von Gotthelf Bergsträsser (1886-1933) und Arthur Jeffrey (1895?-1959) begonnen, aber nie vollendet worden. Jeffrey hatte 1926 in der Zeitschrift *The Muslim World* die Frage nach dem „historischen Muhammed“ aufgeworfen.

<sup>6</sup> 2006 ist an russischen Schulen der Religionsunterricht neu eingeführt worden.

<sup>7</sup> Das in Basel gedruckte *Novum instrumentum omne* überwand mit dem textkritischen Kommentar von Erasmus die Vulgata und erlaubte einen Vergleich zwischen der lateinischen und der griechischen Fassung des Neuen Testaments.

heute nicht so verstanden, die Historisierung des heiligen Textes würde eine Umstrukturierung und Neuausrichtung des Glaubens sowie der Liturgie abverlangen, was jeder dogmatisch strukturierten Religionsgemeinschaft schwer fällt und der Priesterschaft das Opfer der Deutungshoheit abverlangt.

Ein Befund also wäre, mit Annahmen fortschreitender und unaufhaltsamer Säkularisation vorsichtig zu sein. In China wachsen die christlichen Kirchen in einem atheistischen Umfeld und trotz staatlicher Repressionen rasant. Die Zahl der Gläubigen wird inzwischen auf hundert Millionen geschätzt, 1949 waren es keine vier Millionen. Und die christliche Mission war in China bis zur Machtergreifung der Kommunisten besonders erfolglos, die Nachfrage wächst von innen heraus.<sup>8</sup>

Max Weber hat sich nie gefragt, was an die Stelle der Religionen treten soll, aber offenbar bleibt keine Leerstelle übrig. Die politische Geschichte Europas im 20. Jahrhunderts demonstriert eindrucksvoll und schauerlich zugleich, wie stark Weltanschauungen als Ersatzreligionen sein können und ein wie hohes Gut die zivile Gesellschaft darstellt. Das Gut ist keineswegs durch die kulturelle Entwicklung garantiert, ebenso wenig wie der Kulturkampf der Vergangenheit angehört, weil nicht politische Weltanschauungen das Problem der Zukunft sind, sondern Konflikte zwischen verschiedenen Religionen in ein- und derselben Gesellschaft, wie sich im arabischen Raum ebenso schauerlich gezeigt hat.

In den westlichen Ländern ist die Unabhängigkeit der Erziehung von den Religionen keine dreissig Jahre alt. Noch vor zwei Generationen gehörten christliche Rituale und die Einführung in die Dogmen des Glaubens zu den Selbstverständlichkeiten des Aufwachsens. Heute erfahren viele Kinder keine religiöse Unterweisung mehr und leben de facto säkular. Medien und Alltagswelt sind zwar voll von religiösen Symbolen, aber viele Kinder erfahren keine Unterweisung mehr, die sie auf eine bestimmte Religion festlegen würde. Sie können darüber selbst entscheiden.

Dieser historische Wandel kennzeichnet die Sozialisation in skandinavischen, mitteleuropäischen und zum Teil auch in osteuropäischen Ländern, wie sich an Polen oder Ungarn zeigen liesse. Traditionell katholische Länder sind diesem Wandel nur langsamer ausgesetzt. Weltweit dagegen wachsen Religionen, was der These einer zunehmenden globalen Säkularisierung widerspricht. Entgegen den Erwartungen vieler Religionskritiker lösen sich die unterschiedlichen Glaubenssysteme nicht einfach auf, Religionen verschwinden nicht und Kirchen können sich modernen Lebensumständen durchaus anpassen.

Eine Schlüsselfrage ist, was das für die öffentliche Bildung bedeutet. Ihre Institutionen setzen voraus, dass sie keinerlei weltanschaulichen Beeinflussungen unterliegen, und dies weder in praktischer noch in symbolischer Hinsicht. Nicht nur in Frankreich müssen die Schulen frei sein von Zeichen und Symbolen von Kirchen und Glaubensgemeinschaften. Das gilt seit 2004 auch für Kopftücher, wer mit einem Kopftuch die Schule besucht, muss mit einem Schulverbot rechnen. Der Laizismus reicht weit über die Schule hinaus. In Frankreich und in Belgien ist muslimischen Frauen das Tragen eines Vollschleiers in der Öffentlichkeit verboten.

Die Darstellung von Religionen im öffentlichen Raum muss unterschieden werden von ihrem Selbstverständnis und den Regeln des Zusammenlebens. In der heutigen Gesellschaft sind alle Religionen partikular, keine kann und darf gegenüber allen Anderen das

---

<sup>8</sup> Zahlen nach: The Telegraph Sunday 05 April 2015. Siehe auch Fenggang Yang (2011).

Übergewicht erlangen. Das historisch eher unwahrscheinliche Gebot der Toleranz impliziert einen Verzicht auf gewollte oder ungewollte Mission gegenüber Anderen und so letztlich auf den eigenen Überlegenheitsanspruch, soweit damit Dritte beeinträchtigt werden. Jede Religion lebt für sich und kann dabei um Anhänger werben, aber hat dabei kein Monopol auf Wahrheit ausserhalb des eigenen Glaubens, und auch dieses Monopol lässt sich von Innen her bestreiten.

Ein Anspruch auf Absolutheit ist aber nicht nur den klassischen monotheistischen Religionen inhärent. Auch und gerade die Gründer neuer Kirchen - oder Sekten - wie Ron Hubbard verzichteten keineswegs auf den Anspruch der Einzigartigkeit und der Überlegenheit gegenüber allen Konkurrenten, was im Falle der *Church of Scientology*<sup>9</sup> sogar mit einer „wissenschaftlichen“ Methode des Unterrichts verbunden wird, die als originell und einzigartig behauptet wird, aber mit ihren banalen Regeln aus der Geschichte der dogmatischen Didaktik gut bekannt ist.<sup>10</sup>

Durch gegenteilige historische Erfahrungen lassen sich Sekten aber bekanntlich nicht beeindrucken. Gerade neue Kirchen sind oft hochgradig dogmatisch und unbeirrt im Durchsetzen ihrer Lehrsätze. Die Attraktivität von unkonventionellen Sekten und Kulturen nicht nur auf Jugendliche ist gut belegt, und Heilsangebote sind heute ein religiöser Marktfaktor, der sich kaum so disziplinieren lässt wie die Textkritik das mit der alten Kirche getan hat, einfach weil kein göttliches Dogma mehr vorhanden ist.

Ein weiteres Problem bezieht sich auf die Inhalte der Bildung: Öffentliche Schulen haben weltliche, letztlich wissenschaftsgestützte Lehrpläne, gegen die man keine religiösen Einwände erheben kann, es sei denn, man bestreitet sie grundsätzlich. Der Lehrplan wahrt in allen religiösen Fragen Neutralität, also verlangt keinen Glauben ab, sondern gibt nur die Themen vor und klärt die Zugangsweise.

Das gilt letztlich für alle Fächer, wenn man fragt, wie sie gelernt werden. Niemand muss glauben, was er oder sie im Geschichtsunterricht lernen kann, der Unterricht vermittelt Standards und Grundlagenwissen sowie methodische Informationen, warum das curriculare Wissen gerechtfertigt ist. Aber über alle Probleme müssen sich die Schüler eigene Meinungen bilden, so wie sie auch mathematisches Wissen für sich konstruieren müssen, wenn sie es tiefer gehend lernen wollen.

- Sich „eine Meinung bilden können“ und „glauben“ ist nicht dasselbe.
- Worauf es ankommt, ist die subjektive Seite des Unterrichts.
- Niemand lernt in nachhaltiger Weise ohne innere Beteiligung, ohne sinnhaftes Erleben und ohne Berührung der eigenen Interessen.
- Umgekehrt geht vieles am Lernen vorbei, das diese Bedingungen nicht erfüllt.
- In dieser Hinsicht muss man an die Mathematik „glauben“, wenn man vom Unterricht etwas haben will.

---

<sup>9</sup> Das ist die amerikanische Bezeichnung. Die europäische Zentrale in Brüssel bezeichnet sich als *Scientology*. Die Organisation besteht heute aus mehr als 3'000 Kirchen, Gruppen und Missionszentren. Es gibt diverse Websites, die auf die Gefahren der Church of Scientology hinweisen, etwa: *Operation Clambake. The Fight Against the Church of Scientology On the Net*: <http://www.xenu.net/>

<sup>10</sup> Die Regeln der Methode sind banal und keine ist empirisch überprüft. Vgl. etwa L. Ron Hubbard: *Teaching How to Learn* über *Study Skills for Life* bis *How to Use a Dictionary*. Seine *Effective Learning Courses* haben klare Vorläufer in den zwanziger Jahren und sind nicht originell.

Gezwungen werden kann dazu niemand, während heutige Lehrpläne oft den Eindruck erwecken, dass am Ende der Nürnberger Trichter doch noch erfunden wurde. Es sind Trichtertheorien, die auch hinter manchen bildungspolitischen Forderungen stehen, nicht Theorien, wie Kinder und Jugendliche tatsächlich lernen oder auch *nicht* lernen. Um mich jetzt doch noch zu outen: Das wäre der eigentliche Test auf den Lehrplan 21.

Lernen ist eigensinnig und lässt sich nur begrenzt steuern. Diese liberale These der Didaktik müssen gerade Fundamentalisten bestreiten, und zwar um ihres Anspruches willen. In den Vereinigten Staaten haben die so genannten „Kreationisten“ viele Bildungsbehörden in ein Dilemma gestürzt, das für das Problem, wie Religionen gelernt werden sollen, aufschlussreich ist.

„Kreationisten“ sind zumeist weisse, protestantische Fundamentalisten, die verschiedenen kirchlichen Gruppierungen angehören und einen erheblichen öffentlichen Einfluss gewonnen haben. Sie bestreiten die Evolutionstheorie, berufen sich auf die biblische Schöpfungsgeschichte und glauben an deren Wortlaut als empirischen Tatbestand. Selbst die Zeit der Schöpfung wird wörtlich übernommen, eine Entwicklung der Natur nach biologischer Zeit wird abgelehnt und vehement bekämpft (Scott 2004).

Bürgerinnen und Bürger können sich auf diese Weise äussern, das *First Amendment* zur amerikanischen Verfassung verbietet bekanntlich jede Form der Beeinträchtigung der freien Meinung. Kreationismus ist nicht verboten, nur weil die Lehre der Evolutionstheorie widerspricht. Aber wieso kommt dann die Lehre der Kreationisten, die inzwischen trotz aller Gegenkampagnen viele Anhänger gefunden hat, nicht im Biologieunterricht vor, der doch künftige Bürger auf das Leben und so auch auf das Meinungsspektrum der Öffentlichkeit vorbereiten soll? Und entspricht es nicht dem Gebot der Demokratie, nicht nur alle Meinungen öffentlich zu Wort kommen zu lassen, sondern sie auch gleichberechtigt zu unterrichten? (Gutmann 1999, S. 101ff)

Die Frage, wie die Entwicklung des Lebens in der Schule gelehrt werden soll, scheint sehr grundlegend zu sein und hat in den Vereinigten Staaten nicht nur zu enormen Kontroversen geführt, sondern zu einem andauernden Kulturkampf, mit christlichen Fundamentalisten, an deren Einsicht in wissenschaftliche Evidenz nicht zu appellieren ist.

- Sie bedrohen den staatlichen Lehrplan mit dem Argument der Freiheit,
- und sie wollen, dass die Kinder *ihre* Religion lernen oder mindestens die Wahl haben, andere Lehren zum gleichen Gegenstand abzuwählen.
- Das zeigt, wie unmittelbar Erziehung und Religion immer noch zusammenhängen.

Ein weiteres Indiz dafür ist die wiederum in den Vereinigten Staaten starke *Homeschooling*-Bewegung. Im Jahre 2007 wurden mehr als 1,7 Millionen amerikanische Kinder, zumeist aus religiös gebundenen Familien, werden nicht mehr an öffentlichen oder privaten Schulen unterrichtet. Das sind rund 3% der Gesamtschülerschaft, die nicht in öffentlichen oder privaten Schulen unterrichtet werden. Ihre Lehrer sind ihre Eltern und die Zahl wächst langsam, aber kontinuierlich.<sup>11</sup>

Meinungsfreiheit ist eine Sache, die Organisation staatlicher Bildung eine andere. Wir unterrichten in öffentlichen Schulen auch nicht revisionistische Lehren zum Holocaust,

---

<sup>11</sup> National Center for Education Statistics: <http://nces.gov/nhes/homeschool/>

obwohl oder weil diese Lehren im Internet zunehmend Anhänger finden. Kein Curriculum öffentlicher Schulen enthält okkulte Lehren vom „Astralleib“ oder der „Reinkarnation“, die zwischen Emanuel Swedenborg und Rudolf Steiner von vielen Autoren für glaubwürdig befunden wurden, heute zu den Grundlagen „alternativer Wissenschaften“ zählen, auf grosses öffentliches Interesse stossen, zudem intellektuell anspruchsvoll sind und gleichwohl *nicht* Eingang gefunden haben in die Lehrgänge der öffentlichen Schulen.

Das hat seinen guten Grund, die Scheidelinie ist die zwischen Wissenschaft und Okkultismus, die im 18. Jahrhundert gezogen und im 19. Jahrhundert institutionell durchgesetzt wurde. Unterrichtet wird in öffentlichen Schulen kein okkultes Wissen, und zwar auch dann nicht, wenn damit das Label „wissenschaftlich“ verbunden wird. In diesem Sinne markiert der Vormarsch der Kreationisten und mit ihnen der „wissenschaftlichen Kirchen“ eine ernst zu nehmende Gefahr, er verwischt die Grenzen und macht Wissenschaft zur Glaubenssache, was die öffentliche Bildung radikal verändern würde.

Sie müsste nicht nur auf jede Art von Nachfrage reagieren, sondern auch alles ausschliessen, was Glaubensgemeinschaften, in welcher Weise auch immer, als anstössig betrachten. Anzeichen dafür gibt es auch in Europa, man denke an den Schwimmunterricht für muslimische Mädchen oder an die offenbar wachsende, wenngleich immer noch geringe Zahl von erklärten Schulverweigerern. Wie immer diese Anfänge zu bewerten sind, das ganze System der öffentlichen Bildung würde in eine gefährliche Schiefelage geraten, wenn das staatliche Curriculum Verhandlungssache zwischen verschiedenen und gegensätzlichen Glaubensgemeinschaften werden würde.

Trotzdem kann man hartnäckig bleiben: Mit welchem Grund sollte man Rudolf Steiners Anthroposophie, Ron Hubbards Dianetik oder etwa auch Wilhelm Reichs Lehre der Orgon-Energie aus dem Lehrplan zurückweisen, wenn sich dafür Anhänger einsetzen, Nachfrage besteht und öffentliches Interesse geweckt werden kann? Das kann man zu einer Kernfrage stilisieren und als Legitimationsproblem aufwerten, mit dem scheinbar Verlegenheiten geweckt werden.

Aber nur in Summerhill ist je ein Versuch mit der Orgon-Energie gemacht worden (Turner 2011), mit dem zweifelhaften Effekt, dass angeblich der „Charakterpanzer“ eines Mädchens gesprengt wurde, den niemand je gesehen hat. Der Effekt basierte einfach auf der Autosuggestion Alexander Neills, der schon deswegen kein grosser Pädagoge gewesen sein kann. Scientologen haben eigene Schulen, die jeder frei wählen kann, aber dann auch wissen muss, was er tut. Die Dianetik bewirkt nur eins, sie macht abhängig.

Steiners Anthroposophie scheint ein anderer Fall zu sein. Sie basiert zum Teil auf christlichen Annahmen und unterscheidet sich dadurch von der Theoriemutter, der Theosophie, die 1875 in New York bekanntlich als Bollwerk gegen den Darwinismus gegründet wurde. Warum sollen solche Lehren nicht positiv unterrichtet werden, wenn sich grosse Gruppen der Gesellschaft dafür einsetzen und sogar demokratische Plebiszite gewinnen würden?

Es gibt bislang kein Urteil eines Obersten Gerichtshofes der Vereinigten Staaten, das Lehrplänen und so öffentlichen Schulen vorschreiben würde, dem Diskussions- und Erwartungsstand bestimmter Glaubensgemeinschaften entsprechen zu müssen. Das wäre das Ende der öffentlichen Bildung, das sich keine fortgeschrittene Gesellschaft leisten kann. Aber die Versuche werden zunehmen, die bestehenden Grenzen zu unterlaufen, und dies



vermutlich mit einer Nadelstichpolitik, die unter dem Gebot der Toleranz Sonderrechte durchsetzen will.

Einen Parallellfall zu den Kreationisten gibt es in Deutschland oder der Schweiz bislang nicht, wohl aber wird das Thema Religion neu thematisiert, sind fundamentalistische Gruppen tätig und werden Symbole als anstößig wahrgenommen. Das macht es schwer zu glauben, dass die Säkularisierung die Sache erledigt. Vielmehr werden sich Politik und Gesellschaft auf neue, zum Teil auch neuartige, Konflikte einstellen müssen, die mit Freiheit, dem Grundmerkmal der offenen Gesellschaft, zu tun haben und die daher mehr verlangen als Verbote.

- Die politische Bearbeitung dieser Probleme dürfte umso schwieriger werden,
- je weniger die sozio-ökonomische Integration gelingt,
- je geringer der Schulerfolg der Kinder ist,
- je mehr verschiedene Generationen Desintegration erleben
- und je härter die eigene Kultur abgeschottet wird.

Von der anderen Seite aus gesagt: Je weniger die aufnehmende Kultur bereit ist, Integrationswillige aufzunehmen, je stärker sich die fundamentalistische Diskussion entwickelt und je weniger echte Chancen sich die Mitglieder der fremden Kultur ausrechnen können, desto mehr verschärft sich das Problem.

Religiöse Überzeugungen lassen sich dabei politisch instrumentalisieren, und dies umso mehr, je weniger Kontakt mit anderen Kulturen besteht. Dann entstehen brisante Ghettos, die für beide Seiten eine Dauerbelastung darstellen weil die normalen Mechanismen der gesellschaftlichen Integration - Schule, Arbeit, Identitätsbildung und kulturelle Angleichung - ausgeschaltet sind. Propheten jeder Art sind in der Demokratie unerwünscht oder müssen in die Schranken gewiesen werden, was nur gelingt, wenn die Gesellschaft stark genug ist, politischen wie religiösen Verführungen entgegen zu treten. Der monströse Fall Islamischer Staat (IS) zeigt, wie attraktiv religiöser Terror für Jugendliche sein kann, die in westlichen Gesellschaften aufgewachsen, dort aber nie angekommen sind.

Je weniger wir darüber wissen, je schwächer die Forschung und je geringer das Diskussionsaufkommen sind, desto schwieriger wird die Problembearbeitung. Ein Hauptproblem ist, wieweit die Idee einer allgemeinen und gleichen öffentlichen Bildung für alle Kinder unter den Voraussetzungen einer liberalen Gesellschaft Akzeptanz findet bei Gruppen, die dieser Gesellschaft kritisch bis ablehnend gegenüber stehen oder die ihre religiöse Kultur um jeden Preis und feindlich gegenüber ihrer Umwelt bewahren wollen

Das Unterlaufen der Schulpflicht und das Entziehen der Kinder aus Teilen des staatlichen Curriculums sind weitere Kernfragen, die gelöst werden müssen. Je mehr die Desintegration fortschreitet, desto weniger wird das möglich sein. Der *worst case* ist vielfach bereits Realität, dauerhafte Ghettos am Rande der Zentren, die Integrationswilligkeit sozial wie kulturell verunmöglichen.

Dynamische Gesellschaften, die rascher Wandel und eine zunehmende Heterogenität auszeichnet, sind auf zivile demokratische Formen des Zusammenlebens angewiesen. Wirtschaftlicher Erfolg sorgt für ungebrochene Zuwanderung, die dann mit hohen Risiken verbunden ist, wenn sie ohne gesellschaftliche Bearbeitung bleibt und auch schulisch ignoriert wird. Das Wegschauen ist umso wahrscheinlicher, je weniger Kontakt zwischen den Kulturen besteht und je mehr die eigenen Normalitätserwartungen bestätigt werden.

In der realen Gesellschaft müssen verschiedene Gruppen und Milieus miteinander auskommen und das gelingt nur, wenn sie sich nicht feindlich begegnen, sondern Interesse füreinander zeigen. Die Probleme sind aus den Geschichten von Einwanderungsgesellschaften wohl bekannt, und nicht zufällig sind die öffentlichen Schulen zu eigentlichen Schmelztiegeln geworden.

- Eine demokratische Gesellschaft muss Offenheit und Verschiedenheit aushalten,
- aber sie muss auch für Zusammenhalt sorgen, für den die Werte der Demokratie geteilt werden.
- Diese Werte werden nicht mehr von Traditionen überliefert,
- sondern müssen von jeder Generation neu gelernt werden.

Das gilt für die Kinder, die im Lande geboren sind, ebenso wie für die Kinder von Zuwanderergruppen. Die „Autochthonen“ haben in dieser Hinsicht keinen Vorteil, sie gehören keinem Stamm mehr an, der sich aus sich mit traditionellen Mitteln aus sich selbst heraus erneuern könnte. Der Anpassungsdruck gilt auch für Bastionen der Tradition wie Schützenfeste oder Fussballvereine.

Die Geschichte von Einwanderungsgesellschaften zeigt, dass die erste Kohorte der Kinder, die sogenannten „Secundos“, den Schritt in die Gesellschaft hinein schaffen müssen, wenn nicht die gesamte Familie den Anschluss verlieren soll. Zur Integration gehört nicht nur der Erwerb der Landessprache, sondern mit der Schulerfahrung auch die Vermittlung von sozialen Einstellungen und demokratischen Werten.

Gelingt diese Integration nicht, dann droht je dauerhafte Ghettobildung, die in den französischen Banlieues oder in deutschen Grossstädten wie Berlin zu beobachten ist. Ghettos unterlaufen die Zukunftschancen der Kinder, fördern Bandenbildung, damit Kriminalität, und sind anziehend für die noch Ärmeren. Wer das Ghetto verlassen will, braucht Schulbildung und damit für die Gesellschaft einen Normalitätsnachweis. Der Abbruch einer Ausbildung mindert die Chancen in ganz jungen Jahren.

Es geht dabei nicht nur um schulische Abschlüsse und so die Integration in den Arbeitsmarkt, sondern auch um die Erfahrung der Demokratie als verlässliche Lebensform, die Leistung abverlangt, aber im Gegenzug auch Rechtssicherheit bietet und politische Partizipation erlaubt. Wer zur Schule geht, muss sich eine Zukunft in der Demokratie vorstellen können und ihre Vorteile erfahren haben. Das kann zulasten der Familie gehen und ist jedenfalls mit Spannungen verbunden.

Das zeigte sich erstmals in aller Deutlichkeit mit den Migrationswellen nach den Balkan-Kriegen in den neunziger Jahren. Bereits vorher gab es viele türkischstämmige Migranten, die ihre Religion mitbrachten. Nunmehr mussten sich die Schulen auf nicht-christliche Religionszugehörigkeiten einstellen, für die es keine bewährte Bildungspolitik gab. Der Grundsatz, dass alle schulpflichtigen Kinder verschult werden müssen, führte zu der Einsicht, dass hier staatliche Bildungspolitik gefragt ist. Die bekannteste Massnahme im Kanton Zürich ist das Projekt QUIMS, mit dem die Integration fremdsprachiger Kinder und Jugendlicher gezielt gefördert worden ist.

Das Zusammenleben von Religionen und Kulturen ausserhalb der Schule war davon allerdings nicht betroffen. Der Zugang zu Religionen unterscheidet sich zwischen der Innen- und der Aussensicht.

- Die Innensicht bezieht sich auf das Zusammenleben in der eigenen Gruppe, während die Aussensicht doppelt konstituiert ist.
- Einerseits werden religiöse Gruppen in der Öffentlichkeit unabhängig von ihrem Selbstverständnis wahrgenommen,
- andererseits stellen sich die religiösen Gruppen auf genau diese Zuschreibungen ein.

Das führt vielfach zu Klischees, die dann verstärkt werden, wenn über die verschiedenen religiösen Gruppen keine anderen Informationen als die der informellen Zuschreibung zur Verfügung stehen.

Die Geschichte der Einwanderungspraxis in den letzten dreissig Jahren hat gezeigt, dass Einwanderungsfamilien ihre Religionen in aller Regel nicht aufgeben und auch nur begrenzt an das neue Umfeld anpassen. Die soziale Fremdheit kann durch die Integration der Kinder und Jugendlichen ausgeglichen werden, die religiöse Fremdheit dagegen bleibt bestehen. Das betrifft nicht nur muslimische Glaubensgemeinschaften, sondern jede Form von religiöser Fremdheit und besonders dann, wenn sich damit starke kulturelle Abschottungen verbinden. Das Umfeld reagiert auf solche Abschottungen mit Unkenntnis und Vorurteilen.

Starke Säkularisierungseffekte sind nur von bestimmten religiösen Gruppen zu erwarten, nämlich solchen, die sich dem westlichen Umfeld weitgehend angleichen. Dazu kann auch in einer säkularen Mehrheitsgesellschaft niemand gezwungen werden. Es ist auch nicht so, dass die Gewinner der Integrationsprozesse die Herkunftsreligion ablegen, eher gehen die Kinder und Jugendlichen Kompromisse ein, um das familiäre Zusammenleben nicht zu gefährden.

Das wirft die Frage auf, wie das Zusammenleben verschiedener Religionen in der Gesellschaft gefördert werden kann, ohne die Identität der Religionsgemeinschaften in Frage zu stellen. Solche radikalen Forderungen sind verschiedentlich zu hören, sie führen dazu, Religionen an sich als eine Art „Seuche“ zu betrachten, vor der die Menschheit geschützt werden muss. Der Ausbreitung der Religionen hat diese Position nichts entgegenzusetzen und sie führt auch nicht dazu, ein vertieftes Verstehen zu entwickeln, mit dem Praxis, Symbolik, Dogmatik und Mission einzelner Religionen verständlich werden.

Der Ansatzpunkt kann auch nicht einfach eine Neuauflage der Religionskritik des 19. Jahrhunderts sein, die im Wesentlichen ja nur die christlichen Religionen betraf und allenfalls die monotheistischen Religionen betreffen würde. Religionen sind aber nicht einfach nur „Opium fürs Volk“,<sup>12</sup> die Projektionen von Irgeleiteten oder die Verkörperung von angemasster Macht. Diese Erklärungen sind bis heute populär, aber sie greifen zu wenig tief, denn offenbar nimmt das Interesse an religiösen Fragen nicht ab und sind radikale Atheisten eher seltene Erscheinungen.

Was können nun Schulen dazu beitragen, auf die wachsende Heterogenität der Gesellschaft zu reagieren? Zunächst, Schulen können keine gesellschaftlichen Probleme lösen, wie das die Pädagogik meiner Studienzeit eine Zeit lang intensiv glauben machen

---

<sup>12</sup> Karl Marx: *Zur Kritik der Hegelschen Rechtsphilosophie*. Einleitung (MEW Band 1, S. 378).

wollte. Das heisst aber nicht, dass alles, was Schulen tun können, letztlich irrelevant ist. Das glaubt man nur, wenn man an den Grundwiderspruch zwischen Lohnarbeit und Kapital glaubt. Unterhalb dieser Schwelle lässt sich sagen, dass Schulen Probleme jeglicher Art nur mit *ihren* Mitteln bearbeiten kann, also wesentlich durch Unterricht und Angebote der Bildung.

Der hauptsächliche Effekt der Bildung liegt in der Akzeptanz von fachlichen Standards im Blick auf Wissen und Können, die das Unterschreiten eines hohen Minimums verhindern und aber nach oben offen lassen, was Exzellenz ist. Der Kanon, also die Festlegung der Inhalte, an denen die Standards demonstriert werden,<sup>13</sup> hat genau diese Funktion, den Ausschluss von Minimalismus bei hoher Dosierung der Anstrengung. Bildung verschafft nicht sofort Einsicht und vertagt die Belohnung, also verlangt sie didaktische Ordnung (Oelkers 1986; Oelkers 2015).

Von einem Bildungsfach lässt sich nur dann reden, wenn Bedingungen der Bildung erfüllt sind, die mit Verstehen und Zuwachs der persönlichen Kompetenz zu tun haben. Die beiden Varianten eines „Bildungsfaches“, die konservative und die liberale, also der Vorrang des *Faches* oder der des individuellen *Lernens*, zeigen sich auch im Religionsunterricht und hier in aller Deutlichkeit. Eine didaktische Kernfrage ist daher, dass und wie sich das Fach von den Gegenständen einerseits, den Lernenden und ihren Lebenswelten andererseits her versteht.

Die Bildungspolitik im Kanton Zürich hat mit Beginn der neunziger Jahre das Thema Kulturpolitik in einer neuen Weise besetzen müssen. Ein zentraler Gedanke, wie Religionsgemeinschaften besser in die Gesellschaft integriert werden können, hat mit einer bestimmten Variante von Bildungstheorie zu tun, nicht die Subjektlastigkeit der deutschen Philosophie, sondern die Begründung für die Vermittlung von Wissen und Können in den Schulen. Damit verbunden ist die Vorstellung eines Generationenvertrages, der dafür sorgt, dass die Qualität der öffentlichen Schulen über verschiedene Generationen hinweg gewährleistet ist und sukzessive verbessert werden kann.

Unter „Verbesserung“ ist auch die Aufnahme neuer Aufgaben und Themengebiete zu verstehen. In diesem Zusammenhang entstand das Fach „Religion und Kultur“, das deutlich als bildungspolitisches Signal verstanden werden sollte. Über verschiedene Religionen kann konfessionsneutral, kognitiv anspruchsvoll und ohne Glaubenszwang unterrichtet werden. Das stellte den traditionellen Religionsunterricht auf den Kopf und war angesichts der Erfahrungen vieler Generationen mit katechetischem Unterricht nicht leicht nachzuvollziehen.

Wenn Staat und Kirche getrennt sind, wie es die Verfassungen nahezu aller europäischen Staaten vorschreiben, dann ist es konsequent, den Glaubensunterricht den Glaubensgemeinschaften zu überlassen, ohne dafür staatliche Ressourcen einzusetzen. Mehr als hundert Jahre nach dem Ende des Kulturkampfes ist dieser Schritt in vielen deutschen Ländern aber längst nicht vollzogen.

Die Wahl besteht aber auch nicht darin, Religionen aus der öffentlichen Schule zu verbannen, wie dies in Frankreich oder den Vereinigten Staaten der Fall ist. Der Preis für eine solche rigorose Haltung ist die Inkaufnahme von religiöser Illiteralität, also von Nichtwissen und so auch von sozialer Ignoranz (Greenawalt 2007). Nicht zufällig sind in Frankreich nach dem Anschlag auf Charlie Hebdo Stimmen laut geworden, das Thema „Religion“ in

---

<sup>13</sup> Ich folge Diane Ravitch (1995).

konfessionsneutraler Weise angemessen in den Schulen zu thematisieren. Wer nur die terroristische Gewalt sehen kann, kommt zu Schlussfolgerungen, die etwa dem Islam nicht gerecht werden.

Religionen bestimmen nach wie vor viele Lebenswelten und sind in der Öffentlichkeit sichtbar. Religiöse Toleranz ist dabei eine zentrale Aufgabe des Faches. Diese Aufgabe kann nur eingelöst werden unter der Voraussetzung von Wissen und Erfahrung.

- Wissen über Religionen, ihre Dogmen, Lebensformen und Rituale gehört zum Korpus der Allgemeinen Bildung, über die jede Bürgerin und jeder Bürger verfügen sollte.
- In diesem Sinne steht hinter dem Fach eine Idee der Allgemeinbildung, die darauf setzt, dass sie nur in der Schule realisiert werden kann.
- Man sollte einzig das lernen, was man woanders nicht lernen kann.

Damit ist keiner Verharmlosung religiöser Gewalt das Wort geredet. Jede Religion kann durch missionarische Zielsetzungen aufgewiegelt und zum Verrat der eigenen Grundsätze angestachelt werden. Wer sich in der Schule mit Religionen beschäftigt, erhält die Chance tiefergehender Einsichten, die die dunklen Seiten in der Geschichte der Religionen nicht vernachlässigen dürfen. Aber das Ziel ist nicht die Verurteilung, sondern der Versuch des friedlichen Zusammenlebens in einer toleranten Öffentlichkeit, die es vermeidet, Religionen einfach nur von ihren Verächtern her wahrzunehmen.

### *Literatur*

- Berger, P.: *The Rumour of Angels. Modern Society and the Rediscovery of the Supernatural.* Garden City, N.Y.: Doubleday&Company 1969.
- Fenggang Yang: *Religion in China: Survival&Revival Under Communist Rule.* Oxford/New York: Oxford University Press 2011.
- Greenawalt, K.: *Does God Belong to a Public School?* Princeton, N.J.: Princeton University Press 2007.
- Gutmann, A.: *Democratic Education. With a New Preface and Epilogue.* Princeton, N.J.: Princeton University Press 1999. (erste Ausg. 1987)
- Oelkers, J.: Verstehen als Bildungsziel. In: N. Luhmann/K.-E. Schorr (Hrsg.): *Zwischen Intransparenz und Verstehen. Fragen an die Pädagogik.* Frankfurt am Main 1986, S. 167-218.
- Oelkers, J.: Ordnung . Ein Tabu? In: *Zeitschrift für die Didaktik der Gesellschaftswissenschaften* Jahrgang 6, Heft 1 (2015), S. 14-32.
- Marx, K./Engels, F.: *Werke, Band 1.* Berlin: Dietz Verlag 1981.
- Ravitch, D.: *National Standards in Education. A Citizen's Guide.* Washington, D.C.: Brookings Institution Press 1995.
- Scott, E.C.: *Evolution versus Creationism.* Westport CT: Greenwood Press 2004.
- Turner, Chr.: *Adventures in the Orgasmatron. How the Sexual Revolution Came to America.* New York: Farrar, Straus and Giroux 2011.
- Weber, M.: *Wissenschaft als Beruf.* 8. Aufl. Berlin. Duncker&Humblot 1991.